

Imaginarios y realidades educativas. La posibilidad de educar en la igualdad desde y en la diferencia

Isabel Carrillo*

Primer imaginario o realidad: ¿a la deriva en un mundo al revés?

Somos precarias. Lo que significa decir alguna cosa buena (acumulación de múltiples saberes, conocimientos y capacidades a través de unas experiencias laborales y vitales en construcción permanente), muchas malas (vulnerabilidad, inseguridad, pobreza, desprotección social) y la mayoría ambivalentes (movilidad, flexibilidad). Nos resulta complicado expresarnos, definirnos desde el lugar común de la precariedad. Una precariedad capaz de prescindir de una identidad colectiva clara en la que simplificarse y defenderse, pero a la que urge una puesta en común. Necesitamos comunicar las carencias y excesos de nuestra situación laboral y vital a fin de escapar de la fragmentación neoliberal que nos separa, debilita y convierte en víctimas del miedo, de la explotación o del egoísmo del sálvese quien pueda. Pero, sobre todo, queremos hacer posible la construcción colectiva de otras posibilidades de vida a través de una lucha conjunta y creativa.¹

Muchas historias, mitos y leyendas nos han contando acerca de las mujeres y de los hombres, de sus relaciones, de su ser y su estar en el mundo. Historias que transcurren en una secuencia temporal y que son fruto de invenciones y creencias concretas, de forma que, al final, algunas de las historias se han callado, para que otra historia —una, la única— se fuera imponiendo. Y es así como en este devenir y suceder histórico se han ido estableciendo diferencias que han favorecido a unos grupos y sometido a otros. Pero del silencio surge de nuevo la palabra, aquella que ante tal situación impuesta denuncia las situaciones de desigualdad en los derechos humanos de las mujeres y de los hombres. Con ello algunas cosas han cambiado, aunque iniciado el siglo veintiuno son aún muchos los retos políticos y pedagógicos que continúan pendientes, pareciendo incluso que hemos perdido el rumbo y vamos a la deriva, o lo que ocurre es que el mundo está patas arriba, y en un “mundo al revés” también se “premia al revés: desprecia la honestidad, castiga el trabajo, recompensa la falta de escrúpulos y alimenta el canibalismo. Sus maestros calumnian a la naturaleza: la injusticia, dicen, es ley natural.” Y bajo este orden de cosas no es extraño observar un mundo dividido entre superiores —que mandan— y subordinados —que obedecen—, pues “unos nacen para mandones y otros nacen para mandados.” Tal situación, que evidencia relaciones marcadas por imaginarios contruidos, se justifica “por la herencia genética”. No es la historia, sino la biología, pues mujeres y hombres “en la sangre llevan su destino”.²

Ante la fuerza y arraigo de tales creencias no es de extrañar la consolidación e incremento de la violencia y la precariedad, de prácticas de discriminación y exclusión, que llevan a un aumento de las desigualdades entre seres humanos de países distintos o de distinta clase social y económica, de grupos étnicos y culturales diversos, y de sexos di-

*Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic.

ferentes. Es así que el deseo de justicia, de libertad, de igualdad y de solidaridad no se ha alcanzado, o sólo en parte, adquiriendo matices diferentes según los rasgos y situaciones particulares de cada persona. Así ocurre respecto a la diferencia sexual, “evidencia del cuerpo humano” y “diferencia humana primera”, que “marca para siempre la historia de cada ser humano”. Si bien “la historia es una... es vivida sólo y siempre en dos, porque es vivida e interpretada por criaturas humanas sexuadas... dos seres iguales en valor y sustancialmente diferentes”.³

Sin embargo, grupos diversos —unos desde la posición de poder y otros desde el lugar de la obediencia— han contribuido a ocultar las interpretaciones y vivencias de la historia por parte de las mujeres, conllevando una única cosmovisión del mundo, la androcéntrica, que ha derivado en la desvalorización de las experiencias y las aportaciones del sexo femenino.

Demasiada bibliografía se ha escrito para justificar la dicotomía entre un mundo superior, el público, habitado por hombres que sólo pueden cultivar el saber científico y la razón, y el inframundo, el privado, habitado por las mujeres a las cuáles también sólo se les permite cultivar el saber cotidiano y la sensibilidad. El valor de un modelo de masculinidad, marcado por la capacidad de pensar, frente al desvalor de un modelo de feminidad, marcado por la capacidad de sentir. Dos mundos que se separan y alejan determinando el ser y el estar en el mundo de los hombres y de las mujeres. Dos mundos, el de los hombres, instruidos para acatar el deber de asumir el poder de oprimir; y, el otro, el de las mujeres, instruidas para acatar el deber de la sumisión de la persona oprimida. Realidad de dos mundo que se encuentran atados y encerrados en sí mismos.

Evidenciar y denunciar las repercusiones de tal imaginario en nuestros contextos de vida no supone quedarse en la mera queja o lamento, pues ello nos puede llevar a ignorar otras cosmovisiones y experiencias que han roto con tales determinismos y muestran la posibilidad de otras formas de vivir en y desde las diferencias. En este punto es necesario, por tanto, visibilizar también el legado bibliográfico que nos ha dejado el siglo veinte, así como las aportaciones del presente, que muestran los otros saberes fruto, entre otros, de los estudios de género. Saberes de “frontera”, “que se estructuran en la resistencia”.⁴ Saberes a contracorriente del pensamiento único que quiere llevarnos a perder el rumbo de lo que es posible y dejarnos a la deriva. Saberes que nos permiten revisar lo construido y volver a dar la vuelta a este mundo al revés. Saberes que nos introducen en nuevas visiones sobre la diferencia sexual, sobre las mujeres y los hombres, sobre lo que son, fueron y pueden ser. Saberes que, en diálogo con la educación, nos hablan también de la revisión de los retos y las funciones de la escuela para alejarse de la simple reproducción —entendida en el sentido de conservar para mantener inalterable el orden establecido que privilegia a un grupo para someter al otro—. Se plantea así una escuela democrática que tiene como finalidad enseñar a “aprender a cambiar el mundo”; una escuela donde es posible una educación que se muestra como un “espacio político y éticamente beligerante que no se aísla del mundo, sino que parte del mismo para comprender y replantearse las relaciones de justicia entre mujeres y hombres”, sintiendo que “otras vidas y otro mundo impregnado por los colores de los valores son posibles.”⁵ Es ésta una educación liberadora que se abre a los espacios que han permanecido en la clandestinidad y el olvido, y que rechaza las prácticas de desprecio e infravaloración, rompiendo así con los prejuicios y los estereotipos sexistas, racistas, clasistas, para aproximarse a la justicia plena para las mujeres y los hombres.

2. Segundo imaginario o realidad: ¿(de)construir para transformar?

*La condición o posición de género, se expresa en formas muy variadas de subordinación en las vidas de las mujeres, a veces como desigualdad abierta, pero muchas veces en forma naturalizada u oculta como parte de las costumbres culturales. La condición de género de las mujeres, aun cuando se ha modificado a través de la historia, no ha llegado a ser igual a la de los hombres; la desigualdad de género se reproduce de generación en generación como parte del carácter trascendente de las prescripciones culturales contenido en una gran diversidad de situaciones de género. Llamamos situación de género a las formas concretas en que se vive la condición subordinada de las mujeres: en el trabajo que realizan, en sus funciones sociales, en sus conductas, sentimientos, creencias e intereses.*⁶

De lo relatado anteriormente debemos volver a afirmar la necesidad de pensar en la educación desde un posicionamiento de justicia social para las mujeres y los hombres. Diferentes estudios se han ocupado de descifrar el significado de la justicia en la educación. Algunos hablan de justicia distributiva, y para ello analizan “el servicio que un sistema educativo global ofrece a toda la población”. La justicia distributiva se refiere a “quién recibe qué —concretamente, quién recibe un determinado bien social y cuánto recibe de él—”. Sin embargo, tal distribución debe partir de la reflexión ética para determinar la honestidad de la misma, en el sentido de dar a cada persona lo que merece y necesita, y ello implica pensar también en la igualdad, teniendo en cuenta que la “igualdad individual es la condición de un orden social justo, no su objetivo.”⁷ Sin embargo, en este punto cabe preguntarse por qué las prácticas educativas no han encontrado los mecanismos para traducir los principios teóricos de los estudios acerca de la justicia en educación y las aportaciones de los estudios de género —entre otros el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia—. Es así que una mirada a la realidad social y educativa nos permite constatar la pervivencia de escenarios donde, de forma cotidiana, se continúa reproduciendo un orden simbólico que mantiene diferencias que justifican el trato y posicionamiento de desigualdad de mujeres y de hombres —entendiendo dicha desigualdad como discriminación negativa que conlleva la opresión, marginación y exclusión por razón de sexo—. ⁸

El imaginario del género construido sigue determinando la vida cotidiana de las mujeres y de los hombres, quizás cada vez de forma más sutil y menos explícita, fortaleciéndose, de esta forma, los mecanismos ocultos que lo perpetúan. La bibliografía sobre el tema también es amplia, por lo que sólo vamos a recordar que hay aprendizajes que también se adquieren a través de la organización del centro y de lo que en él se practica. En este sentido adquiere especial significado la afirmación que la educación en valores (o contravalores) no se enseña, sino que se aprende a partir de la observación y la vivencia. La atmósfera moral (o amoral) de la realidad escolar perfuma y envuelve el cotidiano educativo; sin embargo, pareciera que la propia dinámica de los centros lleva a ignorar algunos de los posibles efectos contaminantes de la misma.

Tal realidad pervive a pesar de que en algunos contextos, como el español, el caminar del pensamiento feminista y educativo también ha ido acompañado de cambios legislativos que han permitido regular la igualdad entre mujeres y hombres. Sin embargo, la realidad práctica nos muestra cómo dicha normativa ha comportado un reconocimiento “formal”, pero no “material”, encontrándose con demasiadas dificultades y oposiciones, pues si difícil y arduo es cambiar el marco legislativo, grandes resistencias se detectan en lo que respecta al cambio de actitudes, valores y prácticas cotidianas. El derecho a la

justicia plena para las mujeres, es decir, a la libertad, la igualdad y la solidaridad sigue siendo un reto político pendiente con intensidades diferentes dependiendo de la realidad política del momento, del entorno social y escolar, y de la propia historia familiar. En este contexto, las reformas educativas, si bien han introducido formulaciones que nos hablan de educar para la no discriminación por razón de sexo, aventurándose incluso a proponer cambios organizativos y curriculares coeducativos coherentes con tales planteamientos, en el presente parecen centrarse en dar respuesta a los criterios del mercado económico. Es así que algunas reformas, en el contexto europeo y en el ámbito global, persiguen mejorar “la calidad de la enseñanza” aumentando los “niveles educativos”, y supuestamente con todo “los resultados académicos”, y ello para obtener “cuotas más elevadas de progreso social y económico”.⁹ Los planteamientos neoliberales se insertan en el discurso educativo y, desde esta perspectiva, no se garantiza el poder avanzar en la lucha contra la exclusión y la discriminación. La competitividad del mercado que exige educar en el esfuerzo requiere de una carrera individual y en solitario, y con ello ya no importan los procesos de socialización y construcción de la identidad —una identidad no condicionada por los géneros construidos—; ni educar en la democracia y participación de mujeres y hombres; ni garantizar la igualdad de oportunidades a través de proyectos educativos justos y solidarios, pues tales procesos —argumentan algunos grupos— no son garantía de éxito ni van a permitir obtener una mayor rentabilidad en los términos mercantilistas que se están utilizando, cada vez más, en el ámbito educativo.¹⁰

Los anteriores planteamientos parecen llevar a excluir la posibilidad de educar en los valores de la igualdad y la diferencia, pues en sí mismos no cuestionan la realidad de las mujeres y de los hombres, como tampoco cuestionan el género construido que conlleva vivencias y existencias opuestas determinadas por la primera diferencia, la sexual. Es así que urge adoptar un posicionamiento crítico respecto a los imaginarios que condicionan y determinan la realidad —local y global— para descubrir las creencias y prácticas que mantienen sometidas a las mujeres y a los hombres en un rol, en un espacio y unos tiempos aparentemente inmodificables. Hacemos referencia a las mujeres y a los hombres pues ambos se encuentran en posiciones estáticas determinadas por el género que automáticamente, por su sexo, se les ha asignado al nacer. Educar en la igualdad en y desde la diferencia requiere deconstruir, romper y liberar, abrir ambos compartimentos extremos para que sea posible el encuentro y el diálogo, sintiendo que nuestra diferencia sexual no nos condiciona ni determina, sino que nos posibilita y nos abre a caminos aún por descubrir y construir. Y en este trayecto ya no es posible centrar el debate exclusivamente “en la educación de las niñas y en cuestiones de feminidad”; hay que hablar también de la “educación de los niños en los sistemas modernos de educación masiva”; y plantearse cómo los procesos educativos reproducen o abren el espacio a nuevos modelos de feminidad y masculinidad.¹¹



3. Tercer imaginario o hacia otra realidad: ¿la educación en valores como posibilidad?

A criatividade explosiva dos movimentos de mulheres parece brotar de um fluxo de mão dupla: de um lado, o reconhecimento da experiência comum de subordinação como sujeitos do sexo feminino, e, do outro, o reconhecimento do quão diversas e singulares são elas em suas experiências de vida, classe, instrução, raça, etnia, idade, religião, experiências eróticas, conjugais e maternais. Assim, seus projetos inspiram utopias de uma democracia radical –plural e multicultural; local, nacional e global; que se exerce na cama, nos bancos escolares, no trabalho e no parlamento- e de uma cidadania plena, baseada na justiça social e econômica, na universalização dos direitos humanos e no reconhecimento solidário das pessoas e das coletividades.¹²

En los apartados anteriores hemos revisado algunos imaginarios creados a lo largo de la historia que han tenido consecuencias en el ser y en el estar, en el vivir y relacionarse de las mujeres y de los hombres en sus contextos de vida. Es así que el ordenar el mundo de acuerdo con una visión androcéntrica, y también en exceso eurocéntrica, y clasificar a mujeres y hombres de acuerdo con el género construido, ha comportado la conformación de realidades de vida desiguales e injustas para ambos, a pesar de que a un sexo —el femenino— le ha tocado vivir en el lugar de la penumbra y el sometimiento, y al otro —el masculino— le ha tocado vivir en el supuesto mundo de la luz imponiendo la autoridad.

A mantener la anterior situación han contribuido otros imaginarios, fruto del pensamiento materialista y del pensamiento idealista, que de forma más o menos voluntaria o involuntariamente han perpetuado el aislamiento de los dos mundos, a pesar de que entre ambos iban conformándose otras esencias y otras prácticas de encuentro. Materialismo e idealismo han devenido en discursos vacíos que han desembocado en la urgente necesidad, en el presente, de revisar los imaginarios construidos y las realidades vividas. El materialismo ha prescindido del horizonte a alcanzar aferrándose a un pragmatismo utilitarista en extremo. Por su parte, el idealismo se ha alejado de la realidad y con ello ha construido sus discursos ignorando las condiciones y los condicionantes que deben entrar en diálogo con las finalidades que se pretenden alcanzar. Ambas posturas han contribuido a mantener una realidad dual, dicotomizada en polos opuestos que se excluyen sin posibilidad de encuentro. Quizás sea este imaginario real, aunque no únicamente, lo que ha conllevado a que las propuestas educativas para la educación no sexista o para la coeducación hayan ido quedando, en parte, olvidadas o adormecidas en los espacios escolares. Quizás haya ocurrido un exceso de academicismo pedagógico, aquel que crea discursos al margen de lo real. O quizás también nos hemos creído que los avances legislativos iban a garantizar, por sí solos, los cambios en las actitudes, en los (contra) valores y en las prácticas escolares. Y los problemas no han dejado de agrandarse y extenderse y, junto a ello, han proliferado manifiestos de denuncia y propuestas educativas que anuncian cambios de rumbo de las escuelas y de un colectivo docente un tanto desorientado ante las exigencias constantes que determinan los rápidos cambios de nuestras sociedades.

¿Cómo contrarrestar, entonces, los efectos reales de los imaginarios creados con el fin de mitigar sus efectos y transformarlos?

¿Cómo hacer frente a las exigencias desbordadas de nuestras sociedades sin perder el ánimo y sin dejarnos llevar por la presión?

¿Cómo recuperar los ánimos educativos y creer en la educación en valores como posibilidad?

¿Cómo, así, pensar que la educación va a contribuir también a que nuestro mundo, el que vivimos, sea más justo y más humano?

Y, en fin, ¿cómo pensar en una escuela (escuelas) para todas y todos, lugar de expresión y encuentro de las diferencias, lugar de aprendizaje y de saberes compartidos?

Sabiendo que no existen fórmulas mágicas, y como si de una “receta culinaria” se tratara, se proponen algunos “ingredientes”. Cada cual, en su contexto, deberá combinar los ingredientes en su justa medida y proporción, o añadir otros, pero no puede dejar de utilizar ninguno para con ello construir otros imaginarios y otras realidades donde la vivencia de los valores de la igualdad y la diferencia sea posible, donde mujeres y hombres aprendan a ser y a vivir juntos.

I. Abrir los ojos y tomar conciencia

“¿Conciencia para qué? ¡Se vive sin ella tan tranquilo! Claro, la sempiterna actitud de los que no quieren problemas; es decir, que no los sienten. Por eso hay que empezar preguntándoles si pertenecen al tercio alimentado de la humanidad, para entonces responderles que los otros dos tercios, conciencia aparte, no viven” y, además, estos dos tercios muchas veces si bien saben su destino diferente al de otros, “suelen ignorar que esa situación es un producto humano susceptible de variar”.¹³ Tal pensamiento puede extrapolarse a la realidad de las mujeres y los hombres.

¿Como educadoras y educadores, tenemos conciencia de una realidad desigual determinada por la diferencia sexual?; ¿y tenemos conciencia que tal desigualdad puede vivirse, o se vive, en primera persona?; ¿reconocemos además si educativamente contribuimos a fomentar tales desigualdades o rompemos con ellas?

Si bien pueden ser diversas las respuestas a estas preguntas u otras similares que en cada contexto puedan plantearse, insistimos en afirmar que un primer ingrediente básico es ver claro, quitarse los propios velos, abrir bien los ojos y mirar la realidad desigual que margina y oprime, y cómo en nuestro sentir, pensar y hacer o no, podemos contribuir a ello. Abrir los ojos también para descubrir que la neutralidad educativa es un disfraz, pues todo proyecto educativo responde a un posicionamiento político determinado respecto a los imaginarios y la realidad. La actuación educativa es beligerante y, a través de ella, ponemos en marcha los marcos ideológicos explícitos y ocultos fortaleciendo o debilitando los (contra)valores. Es por ello necesario abrir los ojos para ver claro y sin miedos, dando paso a la concientización responsable.

II. Comprometerse

Extraño ingrediente para quienes quieren mercantilizar la educación, un producto más que se compra y se vende, un producto más que sólo exige al hacer docente respuestas tecnocráticas y automatizadas. Sin embargo, el compromiso es ese ingrediente imprescindible e insustituible sin el cual la práctica educativa no sería posible. Recuperar y renovar nuestro compromiso con la educación y con la vida significa posicionarse desde la resistencia “al desaliento, a la cultura de la queja, al victimismo, a los embates del poder”, pues “el compromiso requiere voluntad, constancia, persistencia, esperanza, trabajo y disfrute de un saber vivir pleno de sentido”.¹⁴

Es el valor del compromiso el que nos permite pensar en el siglo veintiuno como espacio para trazar caminos de utopía que, mirando a la realidad, van proyectando una educación impregnada de valores que quiere formar en valores, sabiendo que el valor de la utopía es guía necesaria en “una época sin memoria, y con un presente líquido,

inseguro, efímero, virtual”. El valor de la utopía está en que permite “pensar la vida pensando que hoy mismo podría ser ya de otra manera”. Es la utopía “una cartografía en proceso..., un conjunto de mapas para orientar nuestro camino en un paisaje social hipersegmentado.”¹⁵

La transformación requiere de ilusiones y de proyectos, y éstos no son posibles sin un compromiso real que necesita de la voluntad del esfuerzo, del creer y querer convencidos, para cambiar día a día nuestro cotidiano, creyendo que las pequeñas cosas hacen posibles las grandes. Se trata, en definitiva, de descifrar el rumbo y posicionarse, ingredientes de los que hablamos a continuación.

III. Descifrar el rumbo y posicionarse

Cada realidad determinará la justa proporción de tales ingredientes que requiere de ciertos riesgos para romper con los automatismos sociales y educativos, y con las rutinas que anquilosan y paralizan. En su justa proporción deberá asumirse el riesgo de idear nuevas formas de educar y de vivir que permitan hacer frente a las problemáticas de las mujeres y de los hombres en un contexto de democracia moral, entendiendo que ésta “presenta la novedad de preocuparse igualmente por todo el mundo, e igualmente por cada individuo que crezca y se desarrolle de forma que se convierta en un individuo más feliz, lo cual consiguientemente lleva a convertirlo en un ser con capacidad para hacer felices a otros”.¹⁶ Se trata de introducir en el pensar educativo, aportaciones diversas que nos ayuden a posicionarnos respecto a las prácticas sociales y escolares para hacer estas prácticas más democráticas. La democracia es necesaria para la justicia, y la justicia es necesaria para la paz y, a su vez, la paz engrandece la justicia y ésta fortalece la democracia. Es en este sentido que cabe recordar que sin paz no es posible la justicia, no es posible la libertad, la igualdad y la solidaridad entre mujeres y hombres. Es por ello que debemos educar en relación para la paz, pues “quien educa para la paz... y desde la paz, es alguien que, con su más profunda intimidad, ama la vida, ama lo humano.” La educación necesita pues de “ternura” y “postura”. La ternura es abrazo, mirada, gesto solidario, preocupación; la postura es denuncia y opción. “Tiernos, pero con posición”, pues “la ternura sirve para vincular y fortalecer a los caminantes, y la postura para tener muy claro a dónde lleva el camino”.¹⁷

La educación en y para la democracia es aquella que, impregnada de los valores de justicia y de paz, teje relaciones de afectividad y diálogo, relaciones de encuentro de las diferencias y proyección de la igualdad.

IV. Dibujar los significados de la igualdad y la diferencia

Es decir, aportar los ingredientes necesarios para dar el sabor particular que identifica a los valores. Así, frente a una realidad que oprime y excluye, una educación comprometida y liberadora debe pensar en la igualdad y en la diferencia como valores posibles. Para ello se deben superar reduccionismos y no limitarse a oponer y confrontar las aportaciones del feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia. Ambos movimientos, junto a otros, nos hablan de la existencia y posibilidad de alternativas, y nos ofrecen experiencias y lecturas que nos van a permitir significar los valores de la igualdad y la diferencia.¹⁸

Ante todo cabe no olvidar que “sin considerarnos iguales en derechos y oportunidades no podríamos vivir, pero sin la pluralidad maravillosa del mundo y de la gente no podríamos aprender nada; seríamos ciegos, sordos, mudos”. Es necesario que “la igualdad y

diferencia convivan dentro de una idea general de respeto hacia los seres humanos, sean hombres o mujeres. No puede haber respeto ni amor sin igualdad y sin diferencia”.¹⁹

La igualdad se nos muestra, así, como valor para la convivencia, pues alude a la igualdad en los derechos humanos fundamentales que hacen posible una vida digna para las mujeres y los hombres. Educar en la igualdad significa reconocer y valorar las diferencias, entre ellas la sexual, y deconstruir el género que divide y jerarquiza los roles y las actividades que mujeres y hombres desarrollan. Deconstruir para pensar en una educación que se proyecta desde y en la diferencia como espacio de libertad, de conformación y expresión de identidades diversas. Educar para aprender a ser y estar en un mundo desde el yo, desde la autonomía identitaria que, en diálogo con otras identidades, proyecta la vida presente y futura.

VI. Romper con las adjetivaciones.

El siglo veinte nos permitió visibilizar y construir discursos pedagógicos que, enmarcados en momentos históricos y trayectorias escolares, nos narraban los avances de una educación para la igualdad entre mujeres y hombres. Aún en el presente algunos debates siguen centrados en analizar las ventajas y desventajas de una educación separada para niñas y niños. Por otra parte, en algunos países el discurso de la coeducación, que fue emergiendo al compás de los gobiernos democráticos, pareció superar las desventajas y limitaciones de una educación mixta. El advenimiento de la igualdad formal acabó zanjando el tema. Ya no había duda, la legislación dejaba bien claro que no podía darse ningún tipo de discriminación, y las escuelas fueron proclamadas coeducativas. En el presente las dudas surgen y nos preguntamos si también fueron coeducativas las prácticas.

Si coeducar significa “educar conjuntamente a niños y niñas en la idea de que hay distintas miradas y visiones del mundo, distintas experiencias y aportaciones hechas por mujeres y hombres que deben conformar la cosmovisión colectiva y sin las cuales no se puede interpretar ni conocer el mundo ni la realidad”, y si coeducar también significa “no establecer relaciones de dominio que supediten un sexo al otro, sino incorporar en igualdad de condiciones las realidades y las historias de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia”,²⁰ ¿no estamos hablando entonces de educar?

Experiencias educativas diversas, no sujetas a modelos estandarizados, nos muestran otras formas de vivir y de educar; otras formas de pensar y sentir la igualdad desde las diferencias. Y con ello nos preguntamos si no será el momento para prescindir de etiquetas y adjetivaciones, y volver a dar un significado pleno a una EDUCACIÓN vinculada a la vida y a sus matices. Una educación que parte de la vida para volver a ella; que considera la complejidad de los conflictos de valor y las problemáticas de las mujeres y de los hombres de cada contexto particular, y que integra, en los procesos de enseñanza, los principios éticos deseables para la convivencia. Es ésta una educación que no queda reducida a una asignatura en concreto, pues atañe y emana de todas ellas. Una educación que tiene lugar en los diferentes momentos y espacios escolares, porque entiende que los valores se vivencian en las relaciones de aula, en el patio, en las asambleas..., como también se vivencian en los espacios de vida extraescolares. Es en este punto donde cabe también romper con las separaciones entre el mundo escolar, el mundo familiar y el mundo comunitario, para empezar a proyectar compromisos y acciones orientadas a la complementariedad y la corresponsabilidad educativas. Pues de lo que se trata, en definitiva, es de aprender a vivir de una forma justa y feliz en sociedades democráticas y diversas.

Notas

- ¹ Precarias a la deriva, *A la deriva. Por los circuitos de la precariedad femenina*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2004, pp. 17.
- ² Eduardo Galeano, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, Siglo XXI, Madrid, 1998, pp. 5 y 45.
- ³ María-Milagros Rivera Garreta, *La diferencia sexual en la historia*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2005, pp. 14.
- ⁴ De interés: Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1999.
- ⁵ Isabel Carrillo, “Educar en valores en el siglo XXI” en Isabel Carrillo (coord.), *Diez valores para el siglo XXI*, Cisspraxis, Barcelona, 2005, pp. 9-23.
- ⁶ Mercedes Olivera (coord.), *De sumisiones, cambios y rebeldías. Mujeres indígenas de Chiapas*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, 2004, pp. 22.
- ⁷ De interés: R.W. Connell, *Escuelas y justicia social*, Morata, Madrid, 1997.
- ⁸ De interés: Marina Subirats, y Cristina Brullet, “Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta”, en Ana González y Carlos Lomas (coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Graó, Barcelona, 2002, pp. 133-167.
- ⁹ A modo de ejemplo citar la Ley orgánica 20/2002 de Calidad de la Enseñanza (LOCE) aprobada por el Gobierno del Partido Popular en España.
- ¹⁰ De interés: Nico Hirtt, *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*, Minor, Madrid, 2003.
- ¹¹ De interés: R.W. Connell, *Masculinidades*, UNAM, México, 2003.
- ¹² Claudia Ferreira y Claudia Bonan, *Mulheres e Movimentos*, Aeroplano, Río de Janeiro, 2005, pp. 13.
- ¹³ José Luis Sampedro, y Carlos Berzosa, *Conciencia del subdesarrollo veinticinco años después*, Taurus, Madrid, 1996, pp. 20-22.
- ¹⁴ Julio Rogero, “Del compromiso con la educación”, en Isabel Carrillo (coord.), *Diez valores para el siglo XXI*, Cisspraxis, Barcelona, 2005, pp. 178.
- ¹⁵ Jaume Martínez Bonafé, “El valor de la utopía”, en Isabel Carrillo (coord.), *op. cit.*, pp. 197-198.
- ¹⁶ Esperanza Guisán, *Más allá de la democracia*, Tecnos, Madrid, 2000, pp. 202.
- ¹⁷ Carlos Aldana, *Ternura y postura: la educación para la paz*, Editorial de Ciencias Sociales, Guatemala, 2004, pp. 25-28.
- ¹⁸ De interés: Samir Amin y François Houart (eds.), *Globalización de las resistencias*, Icaria, Barcelona, 2003.
- ¹⁹ Margarita Riviére, *El mundo según las mujeres*, Aguilar, Madrid, 2000, pp. 15-16.
- ²⁰ Ana González y Carlos Lomas (coord.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Graó, Barcelona, 2002, pp. 224.
- ²¹ De interés: AA.VV., “Otra educación. Otras escuelas”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 341, 2004.

